

Género y Educación Musical. Implicaciones para la formación de profesorado

(Gender and Musical Education.
Implications for the training of teachers)

Díaz Mohedo, M^a Teresa
Univ. de Granada. Fac. de CC. de la Educación.
Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica
y Corporal. Campus de Cartuja, s/n. 18071 Granada
mtdiazm@ugr.es

BIBLID [1137-4470 (2005), 14; 147-157]

Recep.: 01.09.04
Acep.: 16.12.04

El contexto educativo interviene en la perpetuación de la política de género y contribuye a la construcción de identidades marcadas por él. La inclusión de la reflexión coeducativa en la formación del profesorado resulta esencial para la superación de estereotipos sexistas y para una mejor definición del ejercicio profesional del docente.

Palabras Clave: Género. Educación musical. Formación del profesorado.

Hezkuntza giroak zerikusia du genero politika irauarazteko eta berak markaturiko nortasunak eraikitzen laguntzen du. Baterako hezkuntzari buruzko gogoeta funtsezkoa gertatzen da estereotipo sexistak gainditzeko eta irakaslearen jarduera profesionala hobeto zehazteko.

Giltza-Hitzak: Generoa. Musika hezkuntza. Irakasleen prestakuntza.

Le contexte éducatif intervient dans la perpétuation de la politique de genre et contribue à la construction d'identités qu'il marque. L'inclusion de la réflexion coéducative dans la formation du professorat est essentielle pour le dépassement de stéréotypes sexistes et pour une meilleure définition de l'exercice professionnel du professeur.

Mots Clés: Genre. Education musicale. Formation du professorat.

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA RESPECTO AL GÉNERO

Los estudios de género en relación con la educación constituyen un campo de investigación muy importante porque en el contexto escolar se transmiten y difunden los códigos de género que cada sociedad o grupo cultural impone, entendidos éstos como las reglas sociales que marcan el significado de lo que se considera femenino y masculino (Tomé y Rambla, 2001), y que influyen de manera determinante en la adquisición de ambas identidades.

Por su papel como agente socializador, el sistema educativo participa activamente en la construcción diferenciada de los géneros, razón por la cual este tipo de estudios deben abarcar no sólo factores específicos de las diferentes áreas curriculares, sino también cuestiones psicológicas, filosóficas y sociológicas.

La historia más reciente de nuestro sistema educativo, nos muestra cómo la institución escolar ha ido evolucionando como elemento perpetuador de unos valores sociales con los que justificar la asunción de roles masculinos y femeninos tradicionales.

Así, mientras que el fin de la Segunda Guerra Mundial marcaba el punto a partir del cual el feminismo moderno comenzó a demandar en Europa una educación igualitaria (Tomé, 2002), en España el régimen franquista diseñó un aparato educativo partiendo de las premisas ideológicas del neoescolasticismo y de los postulados políticos totalitarios, en el que la educación se entendía como formación no sólo del entendimiento sino también de la voluntad. Uno de los aspectos centrales en la *formación del carácter* que el gobierno se planteaba bajo estas premisas ideológicas, tenía que ver con una enseñanza diferente para niñas y niños, con una escuela separada en la que preparar específicamente para las distintas responsabilidades y tareas que se suponía la vida adulta habría de presentar a hombres y mujeres.

Con la finalidad de superar este uso de la educación como instrumento adoctrinador, la Ley General de Educación de 1970, en un contexto político más democrático, planteó la necesidad de recuperar la escolarización mixta dentro de un sistema educativo que teóricamente trataba de proporcionar una formación integral e igual para todos, aunque en la práctica esa igualdad de oportunidades no fue tan real.

Con estos precedentes históricos, el sistema educativo actual no puede parecerse más que integrador, porque ya desde su preámbulo la Logse apunta que:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad...¹.

1. LOGSE (Ley 1/1990 de 3 de octubre. B.O.E de 4 de octubre de 1990): Preámbulo..

Sin embargo, como señalan Subirats y Brullet (2002), este avance en la formulación de intenciones educativas puede llevarnos a engaño, ya que el hecho de que se intenten superar los rasgos patriarcales en el sistema educativo, no significa que de hecho se consiga, antes bien, son muchos los ejemplos que nos muestran como en realidad lo que ocurre es que éstos se ocultan tras la fachada de una neutralidad que no es tal.

Es precisamente ese cambio en el tratamiento del sexismo educativo, que ha pasado de ser algo explícito y fundamentado ideológicamente, a ocultarse de forma que su *invisibilidad* pudiera hacernos creer que no existe, una de las razones por las que la investigación sobre el género debe formar parte de la filosofía curricular de todas las materias formativas, incluida la música, para que el alumnado pueda hacer explícitos sus conocimientos y a partir de entonces redefinirlos, ampliarlos y modificarlos, acercando los contenidos a su propio aprendizaje.

Partiendo de la consideración del género como una construcción social, cultural e histórica que tiene lugar en un tiempo, espacio y cultura determinados, es fundamental que nos planteemos la importancia que tiene en la formación del profesorado en general, y en la de los especialistas de música en particular, el favorecimiento del cambio en las actitudes y prácticas basadas en una interpretación de la diferencia sexual como sinónimo de desigualdad, ya que ésta impregna muchos ámbitos de nuestra vida.

El profesorado debe ser consciente de que las relaciones educativas son relaciones de comunicación en las que se transmite información seleccionada de una cultura, y que a través de la práctica docente se desempeña un papel determinante en la socialización del alumnado, por lo que por ejemplo en el caso de la clase de música, cuando se emplean materiales curriculares que ocultan a las mujeres en los contenidos o las relegan a un segundo plano, se está contribuyendo a la construcción de unas identidades masculina y femenina que no hacen sino reforzar los roles que históricamente se han asociado a cada uno de los sexos.

Observemos la siguiente lámina (página 150) de un libro de texto de segundo curso de Educación Primaria² en la que se nos presenta un aula de música donde se están explorando diferentes posibilidades sonoras:

Nos encontramos con un muy buen ejemplo que ilustra la riqueza de un entorno que puede servirse de multitud de objetos e instrumentos musicales para producir sonidos, presentado todo ello en un contexto coeducativo en el que niños y niñas comparten espacio y experiencias musicales, pero no puede por menos que parecernos extraño que ninguna de las cinco niñas que aparecen en la lámina tenga en sus manos objeto o instrumento musical alguno, sino que al contrario, son los chicos los encargados de tocar el

2. Grupo A.R.T.E *Música Primaria / Primer ciclo*, 2^o. Madrid: Anaya, 2000. p. 20.



Figura 1

xilófono y las maracas, hacer palmas o percusiones con las baquetas y utilizar el equipo de música, mientras que las chicas aparecen como espectadoras y oyentes de los mensajes sonoros producidos por ellos.

Es esta forma de sexismo que puede pasar casi inadvertida, la *invisibilidad* a la que antes aludía, la que me lleva a insistir en la necesidad de que el profesor de música se pregunte constantemente qué opciones ideológicas y de valor está legitimando en la práctica, y lo que es más importante, que se plantee si son los mejores desde el punto de vista educativo.

Cuestiones como el desconocimiento o desestimación de la contribución de la mujer en la historia de la música, la consideración de su presencia en ciertos ámbitos musicales como reafirmación de su feminidad, o la delimitación de su ejercicio profesional a la práctica de determinados instrumentos, no hace sino contribuir a reproducir discursos de género que desde la escuela hemos de intentar superar.

Este tipo de prejuicios son mucho más habituales de lo deseable, y se transmiten en clase de música de muy diversas formas: a veces, por el lenguaje asociado a la música y el tipo de discurso pedagógico que se produce en el aula, pero en otras muchas ocasiones, a través de libros de texto que muestran una información sesgada sobre las mujeres, por la poca consideración que dan a sus aportaciones musicales, o por los juicios de valor que se emiten sobre éstas.

Tomemos como ejemplo el siguiente párrafo extraído de un libro de Educación Secundaria Obligatoria, en el que con el título “Las reinas del espectáculo” se habla de los espectáculos de variedades en la España de los años treinta:

Al menos en lo que a pisar un escenario se refiere, las mujeres fueron las grandes protagonistas de estas páginas de nuestra historia³. Procedentes en su gran mayoría de familias muy humildes, algunas de nuestras tonadilleras, tiples o cupletistas alcanzaron fama y fortuna. Otras, sin embargo, terminaron sus días en el olvido y la pobreza. Con toda seguridad, cualquiera de sus biografías podría servir de argumento para una buena zarzuela o musical⁴

o éste otro, en el que se define a la cantante Françoise Hardy prescindiendo de mencionar su contribución al mundo de la música, para centrarse en el comentario de su aspecto físico y cómo se *sirvió* de él: “Otra chica ye-yé fue Françoise Hardy. De aspecto esbelto y frágil, supo explotar su imagen de chica melancólica, triste y solitaria”⁵.

Por otro lado, Green (2001) señala la existencia de numerosos estudios que demuestran en qué medida una cuestión que pudiera parecer de libre elección como la preferencia por un determinado instrumento musical, está condicionada por estereotipos de género que producen visiones sesgadas de dichos instrumentos.

Son todos ellos ejemplos que reafirman la importancia de que en la institución escolar se ofrezcan modelos que contradigan los sesgos que conducen a pérdidas en el desarrollo personal y social de hombres y mujeres, que al verse obligados a ajustarse a lo que se considera propio de su sexo, están renunciando, y no siempre conscientemente, a su libertad.

La enseñanza no puede entenderse de forma simplista como un repertorio de actividades instructivas despojadas de un significado implícito, porque la experiencia educativa que se produce paralelamente a las intenciones del currículum explícito y a través de los medios con que ésta se desarrolla, puede resultar fundamental como vehículo de transmisión de actitudes.

El contexto educativo interviene en la perpetuación de la política de género, no sólo a través de las prácticas musicales, sino también por el discurso que rodea a los músicos y por los significados y la experiencia de la música misma.

Por ello, la inclusión de la reflexión coeducativa en la formación de especialistas en educación musical, resulta esencial para una mejor definición de su ejercicio profesional.

3. La negrita es mía.

4. Del Álamo, Lamberto y Gil, Vicente. *Música, 4º Secundaria*. Madrid: SM, 1999. p. 129.

5. *Ibid.* p. 97.

La formación del profesorado aparece como un elemento crucial para superar constructos sociales que convierten la diferencia sexual en una fuente de desigualdad y discriminación, cuando se legitiman ciertos comportamientos e ideologías y se valoran unas actividades sociales y culturales frente a otras.

Siguiendo a Stenhouse, he de insistir en la idea de que *un buen aprendizaje es aquel que contribuye a la construcción de una visión del mundo*⁶, lo que significa que en la formación de futuros enseñantes, debe fomentarse una reflexión consciente sobre los mensajes que reciben en relación a los códigos de género.

En el caso concreto de los profesores de música, hemos de ser especialmente cautos para no sucumbir a las reglas de un modelo de formación esencialmente academicista, que se limite a entender la práctica educativa como una actividad puramente instrumental para la que hay que preparar a los estudiantes poniendo el énfasis en la adquisición de conocimientos y destrezas.

Coincido con Arnaus (1999) en afirmar que además de proporcionar los recursos intelectuales y prácticos que les permitan ejercer la docencia, el proceso de formación de futuros docentes debe contribuir a hacerles conscientes de las condiciones sociales e institucionales que rodean a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y del compromiso ético que adquieren en una profesión en la que ni el estilo de trabajo ni las pautas de comunicación son neutrales.

Los estudios de género relacionados con la formación de especialistas en educación musical, deben indagar en el significado social de la música y en la organización social de la producción y recepción musicales, prestando especial atención al desarrollo y contexto social del currículo musical y las prácticas musicales en la Universidad, y estudiando los efectos del contexto educativo sobre el significado musical, la capacidad musical y el acceso a las oportunidades musicales en relación a las cuestiones de género.

Como un medio de enriquecer la investigación en educación musical y posibilitar la renovación del marco temático y metodológico de la misma, me parece fundamental profundizar en el conocimiento del aprendizaje de género implícito y explícito que tiene lugar en la formación universitaria de los profesores de música, y a ello puede contribuir el análisis de aspectos como los siguientes:

- Realidad formativa sobre temas de género:
 - Estudio de los planes de estudio y programas de las asignaturas que deben cursar los futuros docentes.

6. Stenhouse, L. 1985: 47.

- Atención al simbolismo de género en el lenguaje asociado a la música.
- Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales en relación a cuestiones de género.
- Enfoques metodológicos empleados para el tratamiento de temas de género en la actividad académica.
- Actividades paralelas que refuercen los estudios de género en el ámbito universitario (organización de talleres, seminarios, conferencias, etc.).
- Opiniones de los alumnos y profesores sobre la naturaleza de posibles prejuicios por cuestiones de género en la formación universitaria.

2. LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE GRANADA: UNA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

2.1. Finalidad de la investigación

Con el objetivo de dar a conocer el aprendizaje explícito de género que tiene lugar en el ámbito universitario en que trabajo, comencé en el curso 2003/2004 una investigación de campo sobre la formación de maestros especialistas en educación musical en la facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

Los interrogantes que justifican este trabajo de investigación son los siguientes:

- ¿Recibe el alumnado información sobre género?
- ¿Considera importante recibirla? ¿De qué modos?
- ¿Contribuye su formación universitaria a la superación de estereotipos basados en el género?
- ¿Están las prácticas musicales y los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales marcados por el género?

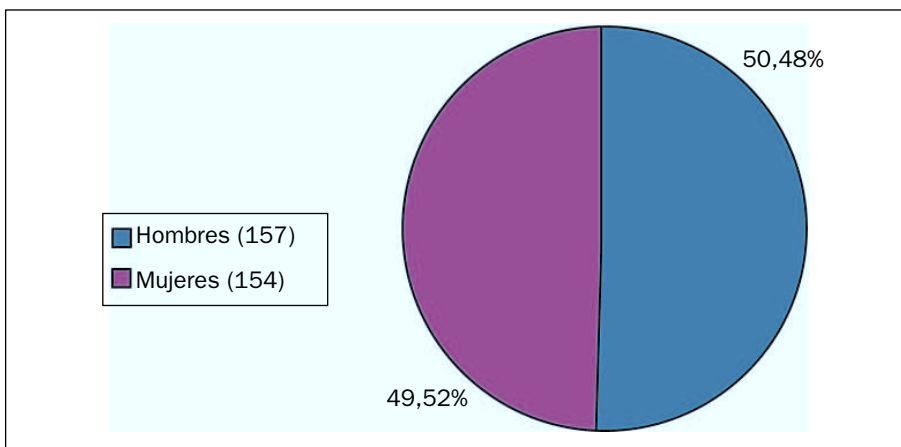
Los instrumentos que se han empleado en esta investigación son los siguientes:

- Análisis de los datos sobre matrícula de alumnado en la especialidad de Educación Musical.
- Revisión del plan de estudios de magisterio en esta especialidad.
- Grupos de discusión con alumnos de diferentes cursos de Educación Musical en los que se ha propiciado el debate y exposición de ideas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el contexto universitario y su relación con las cuestiones de género.
- Entrevistas semiestructuradas en las que se han abordado las relaciones de género y educación desde la perspectiva del alumnado.

2.2. Buscando respuestas...

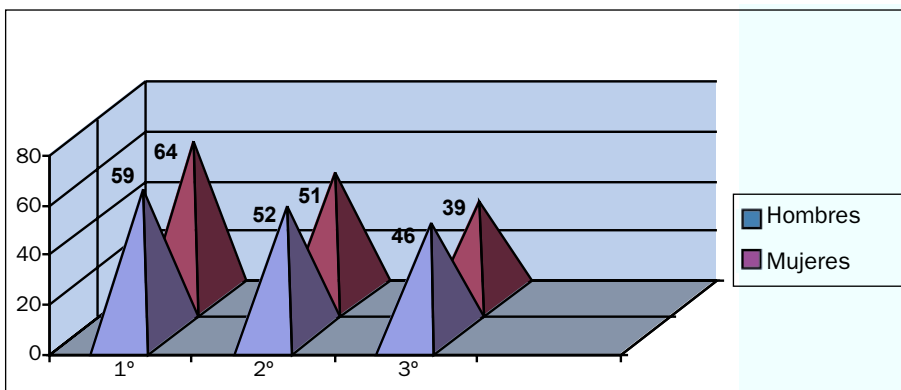
La información sobre la matrícula en la especialidad de Educación Musical para el curso 2003/04, nos muestra que en un total de 311 alumnos/as matriculados en los tres cursos, la presencia masculina era algo superior a la femenina, pero en un porcentaje tan pequeño (inferior al 1%) que carece de relevancia:

Figura 2



Aunque este porcentaje sufre variaciones si analizamos la matrícula por cursos, tampoco podemos considerar que las diferencias sean significativas:

Figura 3



Con estos datos hemos de considerar que en la actualidad, la elección de esta carrera no es predominantemente masculina como ocurre en Educación Física, ni mayoritariamente femenina como sucede en Educación Infantil, y que

en la facultad granadina los estereotipos asociados a cada uno de los géneros, parecen no haber determinado la profesión que chicos y chicas han elegido al matricularse en educación musical, aunque con el tiempo habremos de comprobar otra cuestión muy importante y que tiene que ver con si dichos estereotipos determinarán o no el papel profesional de unos y otras.

En cuanto a la realidad formativa sobre temas de género, el análisis del plan de estudios de Educación Musical refleja que en un total de treinta y dos programas de asignaturas analizados, entre materias troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración específica, sólo se han encontrado referencias a cuestiones de género en los contenidos teórico-prácticos de dos asignaturas, “Sociología de la Educación”:

- *Diferencias y desigualdades de género, de edad, de clase social y de etnia.*
- *Desigualdades de clase, género y etnia en educación.*

y “Expresión Plástica tridimensional y su didáctica”:

- *Conocimiento y análisis de obras de arte de carácter escultórico hechas por artistas, mujeres y hombres, de distintas épocas y culturas.*

Las referencias bibliográficas son aún más escasas, sólo aparece una (en el programa de Sociología de la Educación) entre todas las bibliografías que incluyen dichos programas:

SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina. “Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta”.

Esta carencia de una realidad formativa reglada sobre temas de género en la especialidad, es constatada igualmente por los alumnos/as, que tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión realizados, manifiestan ser conscientes de la importancia de la reflexión coeducativa, aunque opinan que en la facultad no se les prepara para poder afrontarla en su labor futura como docentes:

El medio para poder conseguir que la educación no esté determinada por el sexo podemos ser nosotros. En el momento en que empezemos a trabajar, nosotros seremos responsables, y en la facultad debería haber una preparación para eso... (Alumna de 3^{er} curso).

En algunos casos, esa ausencia de planteamientos de género lleva al alumnado a opiniones tan opuestas como considerar que la educación que reciben es *neutral*: “Yo considero que ahora la educación no es como era antes, que ahora todo está hecho por todos y para todos. Es algo neutro”. (Alumno de 3^{er} curso).

o por el contrario, a dar por sentado que el sistema educativo continúa reproduciendo roles que se creían superados: “No se habla de género, no se nos habla de eso, y lógicamente, como no se habla, se da por sentado que el modelo patriarcal es el dominante”. (Alumna de 3^{er} curso).

Yo considero que se le da poca importancia al género, es como que se sobreentiende a veces,..., tenemos que intentar igualar, pero a veces seguimos transmitiendo estereotipos. (Alumna de 2^o curso).

En cuanto a la forma en que dichos temas deberían abordarse, mayoritariamente coinciden en afirmar que la cuestión fundamental no es su tratamiento desde un punto de vista teórico, sino que antes bien, debería ser algo enraizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, una actitud que hacer suya a través de lo vivido en su día a día en la facultad:

Está la intención, pero no se dan las herramientas. Se ha dado un paso muy grande en la docencia, al ver que el problema está ahí, [...], pero en la actitud diaria de las clases no se ve ese esfuerzo. (Alumno de 2^o curso).

Desde esa perspectiva, la figura del profesor se convierte en un modelo del que demandan ejemplo:

Nosotros hemos tenido profesores con comportamientos muy machistas, que nos decían que teníamos que hacer una educación para la igualdad, pero lo malo es que ellos no lo cumplían con el ejemplo. (Alumno de 3^{er} curso).

En lo que se refiere a las prácticas musicales y los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales en relación al género, la mayoría de los estudiantes entrevistados coincide en afirmar que la música es utilizada frecuentemente como medio de transmisión y perpetuación de estereotipos, ya sea a través de los materiales escolares, los contenidos de ciertas canciones o los perfiles masculinos que se relacionan con la práctica instrumental:

Sí que están asociados algunos instrumentos al hombre y otros a la mujer, como en el flamenco, una mujer tocando la guitarra....¿dónde se ha visto?, y a lo mejor puede ser la mayor guitarrista, tener todo el compás del mundo, pero es mujer... (Alumna de 2^o curso).

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las políticas de género en música se pueden modificar no sólo mediante prácticas musicales o contenidos alternativos, sino a través del significado de la música y la experiencia musical en sí misma (Digón, 2000), y por esta razón, considero imprescindible hacer entender a los futuros docentes de música que todo currículum está ideológicamente determinado, y que la incorporación del género a la música afecta a nuestra conciencia, a nosotros mismos y a la construcción de las nociones de feminidad y masculinidad.

La reiteración de las prácticas musicales históricamente marcadas por el género que hemos heredado, debe hacernos reflexionar sobre la importancia de que la formación universitaria, determinante en la construcción de la identidad individual de los futuros enseñantes, aborde las cuestiones de género desde un enfoque global que incluya todas las actividades formativas.

Los estudios de género relacionados con la educación musical, y concretamente con la formación del profesorado de música, son muy necesarios para que lejos de hacerse *invisible*, el género se convierta en objeto de una reflexión crítica constante en el seno de la institución educativa y de la sociedad que lo determinan.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAUS, Remei, “La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa” en: PÉREZ GÓMEZ, Angel; BARQUÍN RUIZ, Javier y ANGULO RASCO, Félix [Eds.]. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999. pp. 599-635.
- BLANCO, Nieves. [Coord.], *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akal-Universidad Internacional de Andalucía, 2001.
- DIGÓN, Patricia, *Las concepciones de la Educación Musical en el sistema educativo gallego: género y música en la Educación Secundaria Obligatoria*. La Coruña. Tesis Doctoral Inédita, 2000.
- FLECHA, Consuelo, “Las relaciones de género y la educación: de la tradición a la sociedad avanzada” en: ESCOLANO, Agustín y HERNÁNDEZ, José M^a [Coords.]. *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo blanch, 2002. pp. 377-401.
- GREEN, Lucy, *Música, género y educación*. Madrid: Morata, 2001.
- MORENO, Emilia, “La transmisión de modelos sexistas en la escuela” en: SANTOS GUERRA, Miguel A. [Coord.]. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 2000. pp. 11-32.
- STENHOUSE, Lawrence, “El profesor como tema de investigación y desarrollo”. *Revista de Educación*, nº 277, 1985. pp. 43-53.
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina, “Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta”, en: GONZÁLEZ, Ana y LOMAS, Carlos [Coords.]. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 2002. pp. 133-167.
- TOMÉ, Amparo, “Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa” en: GONZÁLEZ, Ana y LOMAS, Carlos [Coords.]. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 2002. pp. 169-181.
- TOMÉ, Amparo y RAMBLA, Xavier. [Eds.], *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis, 2001.